



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej : studium przypadku

Author: Edyta Widawska

Citation style: Widawska Edyta. (2016). Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej : studium przypadku. "Chowanna" (T. 1 (2016), s. 133-152).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Edyta Widawska

Uniwersytet Śląski

Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej Studium przypadku

Wprowadzenie

Etyka pedagogiczna stanowi podwaliny wszelkich debat o wychowaniu. Bez etycznego dyskursu niemożliwe jest podejmowanie jakichkolwiek działań na gruncie pedagogicznym¹. Nieuwzględnianie etosu moralnego grozi zachwianiem równowagi w procesie wychowania. Oddziaływanie wychowawcze – rozumiane jako działanie intencjonalne mające na celu wywieranie wpływu na osobę pozostającą w obszarze oddziaływań wychowawcy (rodzic, nauczyciel, opiekun instytucjonalny) – pozbawione komponentu etycznego może prowadzić do patologii². Posiadający władzę wychowawca, który w swoich działaniach nie kieruje się wartościami, może stać się osobą naruszającą prawa i wolności drugiego człowieka. Prawa człowieka to mechanizm broniący jednostkę w społeczeństwie demokratycznym przed naruszeniami ze strony władzy³. Przez władzę rozumiemy wszystkie podmioty wykonujące zadania zlecone przez państwo (dlatego też system edukacyjny i pracujący w nim

¹ J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1996, s. 22–26.

² E. Dobrzycka: *Etyka w wychowaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 1077.

³ M. Nowicki: *Co to są prawa człowieka? W: Szkoła praw człowieka. Teksty wykładów*. Red. E. Łętowska. T. 1. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1998, s. 8.

nauczyciele traktowani są jako „nosiciele” władzy). Ten element łączy zagadnienie etyki pedagogicznej z problematyką praw człowieka, w tym prawa do nauki⁴, to zaś w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością stanowi główny temat niniejszego artykułu.

Drugim elementem łączącym etykę pedagogiczną i problematykę praw człowieka jest pojęcie godności, która po II wojnie światowej została wskazana w dokumentach międzynarodowych jako źródło praw człowieka. Podstawą współczesnej koncepcji praw człowieka jest niezbywalna i przyrodzona godność osobowa (*versus* godność osobista czy godność osobowościowa). Godność stanowi kategorię normatywną, która równocześnie związana jest z istotą człowieczeństwa. Powszechna godność osobowa implikuje uniwersalizm praw i wolności. Przede wszystkim jest to egalitarny uniwersalizm podmiotowy (z praw i wolności człowieka korzystają wszyscy bez względu na wiek, płeć, rasę, wyznanie, poziom sprawności itd.). Prawa człowieka zostały powiązane z godnością w sposób dość przypadkowy w latach 1946–1948 w trakcie prac nad Powszechną Deklaracją Praw Człowieka⁵. Ta abstrakcyjna i wieloznaczna wartość stała się podstawą konsensu dla twórców uniwersalnego dokumentu, stanowiącego podwaliny pod współczesną myśl społeczno-polityczną, jaką jest idea praw człowieka⁶. Prawa człowieka mają służyć godności osobowej każdego człowieka i ją chronić.

Godność osobową raczej intuicyjnie wyczuwamy niż dokładnie definiujemy. Immanuel Kant, uważany za myśliciela, który wprowadził do dyskursu filozoficzno-społecznego pojęcie godności osobowej, uważał ją za wartość wewnętrzną. Zatem każdy człowiek powinien być traktowany jako cel sam w sobie, a żadna jednostka ludzka, bez względu na okoliczności, nie powinna być traktowana przez innych ludzi jako środek do celu⁷. Warto w tym miejscu odwołać się do zróżnicowania poję-

⁴ E. W i d a w s k a: *Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w świetle zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. W: *Społeczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*. Red. E. W i d a w s k a, K. S k o t n i c k i. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014, s. 11–25.

⁵ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 2.06.2015].

⁶ E. W i d a w s k a: *System ochrony praw człowieka w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych*. W: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*. Red. L. K o b a, W. W a c ł a w c z y k. Warszawa: Oficyna „Wolters Kluwer”, 2009, s. 57–72.

⁷ I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. W a r t e n b e r g. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 77.

cia godności. „Godność osoby zawiera dwa wymiary: godność osobową oraz godność osobowościową. Godność osobowa ma charakter bytowy, ponieważ odnosi się do człowieka jako bytu moralnego, czyli zdolnego moralnie wartościować na podstawie swojej rozumności i wolności. Godność osobowa jest właściwa każdemu człowiekowi. Godność osobowościowa odnosi się do podjętego przez osobę trudu i wiąże się z rozwojem osobowości etycznej. O ile afirmacja osoby z uwagi na jej godność osobową należy się wszystkim bez wyjątku, o tyle uznanie i szacunek dla jednostek wybitnych wynika ze stopnia rozwoju ich osobowości etycznej”⁸. Jak wskazują kierunki rozwoju etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego, znaczenie godności osobowej w procesie edukacyjnym nie traci na aktualności, a jawi się wręcz bezsprzecznym jego fundamentem.

W artykule podjęto próbę analizy faktycznej realizacji idei godności osobowej w przestrzeni szkolnej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Ratyfikacja przez Polskę Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych⁹ (dalej: KPON) nakłada na nasz kraj *gros* zobowiązań, których wykonanie ma zapewnić tej grupie osób pełną realizację praw i wolności człowieka. Do tych zobowiązań należy między innymi podnoszenie świadomości społecznej w zakresie praw osób z niepełnosprawnością. Artykuł poświęcony jest jednemu z wielu obszarów, w których ten proces powinien zachodzić, a mianowicie edukacji wczesnoszkolnej, a zwłaszcza treściom zawartym w bezpłatnych podręcznikach przeznaczonych dla uczniów klas I szkoły podstawowej.

Edukacja włączająca w świetle Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych

Podpisanie i ratyfikowanie KPON obliguje Polskę między innymi do podejmowania działań na rzecz realizacji edukacji włączającej na wszystkich poziomach kształcenia¹⁰. Zgodnie z głównym celem konwencji,

⁸ G. G r z y b e k: *Etyczne podstawy pracy socjalnej. Świadomość moralna, norma etyczna oraz wytyczne dla pracownika socjalnego i pedagoga społecznego*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2007, s. 82.

⁹ Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r. Rząd Polski podpisał ją 20 marca 2007 r., a ratyfikacja konwencji przez Polskę nastąpiła 6 września 2012 r.

¹⁰ E. W i d a w s k a: *Zasada równego traktowania w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością a edukacja włączająca. W: Efektywność europejskiego systemu ochrony praw człowieka. Obszary analizy skuteczności europejskiego systemu ochrony praw*

którym jest: „popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności” (art. 1)¹¹, każda osoba z niepełnosprawnością winna móc w sposób skuteczny korzystać z pełni swych praw i wolności. Szczególne znaczenie w kontekście etyki pedagogicznej ma realizacja prawa do edukacji. W myśl art. 24 konwencji państwo strona bierze na siebie szereg zobowiązań mających doprowadzić do pełnego uczestnictwa każdej osoby z niepełnosprawnością w procesie edukacyjnym. Szczegółowe zapisy dotyczące przedmiotowej kwestii regulują realizację prawa do nauki bez dyskryminacji i na zasadach równych szans. Państwo ma zapewnić włączający system kształcenia, który umożliwi integrację na wszystkich poziomach edukacji w celu:

- rozwoju potencjału oraz poczucia godności wszystkich osób uczestniczących w procesie edukacyjnym;
- wielostronnego i wielokierunkowego wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością;
- umożliwienia osobom z niepełnosprawnością skutecznego udziału w życiu społecznym¹².

Przyjmując te zadania, państwo zobowiązuje się do tego, iż:

„(a) osoby niepełnosprawne nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczane z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim,

(b) osoby niepełnosprawne będą korzystać z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją,

(c) wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami,

(d) osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji,

(e) stosowane będą skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia”¹³.

człowieka. Red. J. Jaskiernia. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 827–847.

¹¹ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2012, poz. 1169, s. 4.

¹² Ibidem, s. 13.

¹³ Ibidem.

Zapewnienie włączającego systemu kształcenia wymaga nie tylko odpowiednio dostosowanych placówek edukacyjnych (chodzi tu między innymi o dostępność architektoniczną, wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności pracy z uczniami z niepełnosprawnością), lecz także przygotowania społeczności szkolnej do współpracy i współdziałania w ramach zróżnicowanej pod względem poziomu sprawności społeczności klasowej. Na szczególną uwagę zasługują w tym ujęciu szkoły podstawowe, które jeśli będą odpowiednio przygotowane do realizacji założeń edukacji włączającej – mogą stać się pierwszymi i zarazem niezwykle ważnymi instytucjami, w których dzieci z niepełnosprawnością rozpoczną swoją edukacyjną podróż.

W celu zapewnienia właściwych warunków realizacji edukacji włączającej twórcy KPON nałożyli na państwa, które ratyfikowały ten dokument, obowiązek podnoszenia świadomości społecznej w zakresie problematyki niepełnosprawności. Ma to w efekcie doprowadzić do wzrostu udziału osób z niepełnosprawnością we wszystkich obszarach życia społecznego. Proces ten ma odbywać się wielotorowo i został szczegółowo opisany w art. 8 konwencji. Zobowiązania państwa zostały w tym artykule doprecyzowane; podkreślono skuteczność tych zobowiązań, ich adekwatność oraz konieczność ich podejmowania niezwłocznie po wejściu w życie przytaczanej regulacji prawnej. Działania mają obejmować aktywności ukierunkowane na zwalczanie stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec osób z niepełnosprawnością (w tym stereotypów, uprzedzeń i praktyk związanych z płcią i wiekiem tych osób) we wszystkich dziedzinach życia. Ważną kwestią pozostaje również promowanie wiedzy o zdolnościach i wkładzie osób z niepełnosprawnością w działania na rzecz społeczności; promocja ta ma wymiar włączający. Kształtowanie postawy poszanowania praw wszystkich ludzi, w tym osób z niepełnosprawnością, jest wymieniane w art. 8 KPON jako kolejne zadanie państwa, a szczególnie ważnym obszarem instytucjonalnym realizacji tego zadania jest system edukacyjny na wszystkich szczeblach kształcenia¹⁴.

Podkreślanie znaczenia kierowanej do dzieci już od najmłodszych lat edukacji o prawach osób z niepełnosprawnością pojawia się literalnie w samym tekście KPON w kontekście działań wspierających i wzmacniających poszanowanie godności osób z niepełnosprawnością. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku szkolnym 2013/2014 funkcjonowały w systemie edukacji 12 682 szkoły podstawowe, w których 161 423 nauczycieli pracowało z 2 129 170 uczniami. Do

¹⁴ Ibidem, s. 7.

klas I uczęszczało wówczas 362 407 uczniów¹⁵. Dane te, dotyczące roku szkolnego 2013/2014, mogą służyć oszacowaniu przybliżonej liczby placówek i liczby osób, które w kolejnym roku szkolnym zetknęły się lub mogły się zapoznać z treściami zawartymi w bezpłatnym podręczniku dla uczniów klas I szkoły podstawowej *Nasz elementarz*. Podręcznik ten został przygotowany pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Narodowej i trafił do uczniów oraz nauczycieli klas I we wrześniu 2014 roku.

Założenia metodologiczne i procedura badania

Przeanalizowałam treści zawarte w bezpłatnych podręcznikach Ministerstwa Edukacji Narodowej *Nasz elementarz*, które otrzymali uczniowie klas I szkół podstawowych w naszym kraju, pod kątem postanowień konwencji. W procedurze badania zastosowałam studium przypadku – metodę definiowaną jako zainteresowanie konkretnym przypadkiem, który można łatwo wyspecyfikować¹⁶. W przeprowadzonym studium są to opracowane przez ekspertów podręczniki do klasy I szkoły podstawowej.

W toku analizy zawartości podręczników jako główny problem badawczy obrałam problem dotyczący poszanowania godności osób z niepełnosprawnością. Do tego problemu badawczego sformułowałam następujące pytania badawcze: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób Ministerstwo Edukacji Narodowej wspiera włączanie dzieci z niepełnosprawnością w masowy nurt edukacji? W jaki sposób w bezpłatnych podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej są prezentowane treści dotyczące niepełnosprawności? W jaki sposób w bezpłatnych podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej jest prezentowany wizerunek osób z niepełnosprawnością? W jaki sposób w bezpłatnych podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej poruszany jest problem dostępności środowiska fizycznego dla osób z niepełnosprawnością?

Celem przeprowadzonej analizy jest próba opisu zjawiska oraz znalezienie pomocy w zrozumieniu i wyjaśnieniu¹⁷ kwestii związanych z ak-

¹⁵ Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2014, s. 173. Przywołane dane obejmują informacje bez uwzględnienia szkół specjalnych.

¹⁶ R.E. Stake: *Jakościowe studium przypadku*. Przeł. M. Sałkowska. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 623–649.

¹⁷ S. Juszczyk: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 118–128.

ceptacją i tolerancją w życiu społecznym osób z niepełnosprawnością¹⁸. Badania mają charakter pilotażowy i mogą stać się przyczynkiem do szeroko zakrojonych studiów, uzupełnionych o pozyskane z innych źródeł informacji dotyczących percepcji treści, ich oddziaływania czy – zgodnie z wytycznymi badań w działaniu i zasadą *empowermentu* – o włączenie osób z niepełnosprawnością w proces badawczy. W niniejszym artykule analizy ograniczono do zarysowanych w pytaniach kwestii. Zostaną one omówione w trzech płaszczyznach, które ujawniły się po przeprowadzeniu jakościowego i ilościowego opracowania materiału badawczego¹⁹: płaszczyzna równości i niedyskryminacji, płaszczyzna wizerunku osób/uczniów z niepełnosprawnością oraz płaszczyzna dostępności środowiska fizycznego.

Równość i niedyskryminacja

Pojęcie równości i łącząca się z nim kwestia niedyskryminacji są strukturalnie oraz funkcjonalnie zintegrowane z godnością osoby ludzkiej. Dyskryminacją jest bowiem każde nieuzasadnione w sposób racjonalny rozróżnienie praw i uprawnień osób funkcjonujących w życiu społecznym. Kierowanie się wartością, jaką jest godność osobowa, daje zatem możliwość realizacji integracyjnego modelu działań, w tym również aktywności edukacyjnej. Zaniechanie tego elementarnego wątku relacyjnego – godności osobowej jako cechy immanentnej, realizowanej w relacji z innymi podmiotami – może prowadzić do segregacji osób, nierówności oraz dyskryminacji. Biorąc pod uwagę fakt, iż osoby z niepełnosprawnością stanowią w uśrednieniu około 12% populacji (dane te uwzględniają osoby z niepełnosprawnością prawną i biologiczną), warto przyrzeć się, w jaki sposób problematyka tej mniejszości jest ukazywana w treściach programowych przeznaczonych dla najmłodszych uczniów szkół podstawowych.

W pierwszym etapie badań przeanalizowano liczebność reprezentacji problematyki niepełnosprawności w treściach podręczników. Wyniki tej analizy zostały zaprezentowane w tabeli 1.

¹⁸ E. W i d a w s k a: *Spółeczeństwo a jednostka w świetle pojęcia tolerancji*. W: *Tolerancja. Studia i szkice*. Red. A. R o s ó ł, M.S. S z c z e p a ń s k i. T. 3. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 9–13.

¹⁹ W eksploracjach zastosowałam procedurę badań mieszanych. J.W. C r e s - w e l l: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. G i l e w i c z. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 219–239.

Tabela 1

Obecność problematyki niepełnosprawności
w bezpłatnych podręcznikach *Nasz elementarz*
do klasy I szkoły podstawowej

Część	Liczba stron podręcznika (z okładką)	Liczba stron, na których znajdują się treści związane z niepełnosprawnością (w tym ilustracje)	Liczba ilustracji, na których widać osobę/ucznia z niepełnosprawnością ruchową
1: <i>Jesień</i>	95 (99)	5	4
2: <i>Zima</i>	95 (99)	5	3
3: <i>Wiosna</i>	95 (99)	5	3
4: <i>Lato</i>	79 (83)	5	5
Ł ą c z n i e	364 (380)	20	15

Analiza ilościowa reprezentacji problematyki niepełnosprawności w czterech częściach podręcznika *Nasz elementarz* dla uczniów klasy I szkoły podstawowej ujawniła występowanie treści związanych z przedmiotowym tematem. Na 20 stronach z 380 stron podręcznika pojawia się tematyka niepełnosprawności (na 5% stron). Stanowi to wskaźnik zainteresowania i wspierania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej problematyki edukacji włączającej.

Przyjrzyjmy się teraz bardziej szczegółowo zamieszczonym treściom. W każdej z czterech części podręcznika temat niepełnosprawności pojawia się na 5 stronach. W **części pierwszej** – *Jesień* – występuje on w odniesieniu do:

- dostępności środowiska fizycznego (podjazd do budynku szkoły – s. 5, huśtawka na placu zabaw – s. 30);
- obecności uczennicy/ucznia z niepełnosprawnością ruchową w przestrzeni szkolnej (w klasie – s. 7, na szkolnym korytarzu – s. 12);
- aktywności wspólnej dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (taniec – s. 66).

W **części drugiej** – *Zima* – temat niepełnosprawności występuje w reprezentacjach:

- poruszonego w zadaniu dla uczniów tematu dogoterapii i hipoterapii (s. 5);
- podjętego w ilustracjach tematu osób Głuchych²⁰ (s. 14);

²⁰ Użycie określenia „Głuchy” pisanego z wielkiej litery odnosi się do osób posługujących się językiem migowym (jako językiem ojczystym) w codziennej komunikacji, dla których ważna jest kultura Głuchych. S. Mori, C.M. Reyes, T. Yamagata: *Poverty Reduction of the Disabled: Livelihood of Persons with Disabilities in the Philippines*. London–New York: Routledge, 2015, s. 12.

- poruszonego w zadaniach dla uczniów tematu języka migowego i alfabetu Braille’a (s. 15) (rys. 1);
- aktywności wspólnej dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (zadanie grupowe – s. 20, wycieczka klasowa – s. 54).

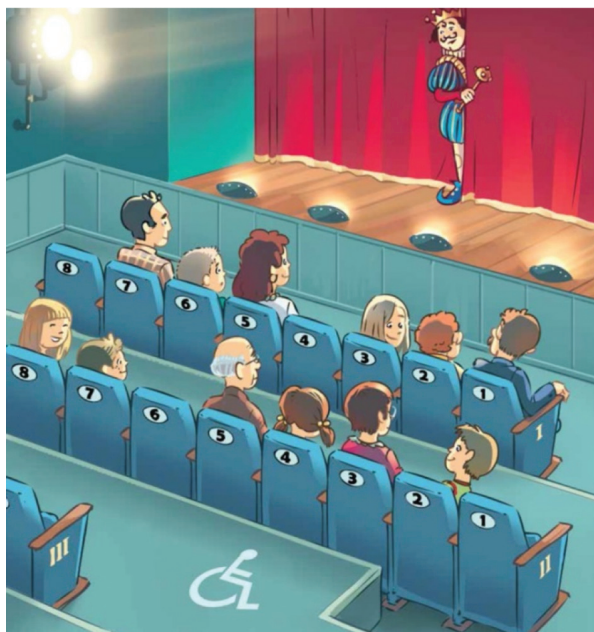


Rys. 1. Język migowy i alfabet Braille’a

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 2.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 15.

W **trzeciej części** – *Wiosna* – przedmiotowy temat ma swoje reprezentacje w następujących treściach:

- aktywność wspólna dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (zadania grupowe – s. 7, 38);
- poruszenie tematu hipoterapii (s. 20 i 21);
- dostępność środowiska fizycznego (instytucja kultury – teatr – przygotowane miejsce dla osoby z niepełnosprawnością ruchową – s. 50) (rys. 2).



Rys. 2. Dostępność do dóbr kultury – przygotowane miejsca dla osób z niepełnosprawnością ruchową

Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa I. Cz. 3.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 50.

W części czwartej – Lato – temat niepełnosprawności znajduje swoją realizację w:

- obrazie aktywności wspólnej dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (gra w piłkę – strona tytułowa, zadanie grupowe – s. 31, piknik rodzinny – s. 36);
- wizerunku spędzania czasu wolnego przez dziecko z niepełnosprawnością ruchową (wakacje – s. 77);
- ilustracji obecności uczennicy z niepełnosprawnością ruchową w przestrzeni szkolnej (zakończenie roku szkolnego – s. 78).

Z zebranych danych wynika, iż tematyka niepełnosprawności poruszana jest w odniesieniu do wszystkich jej rodzajów, choć ze zdecydowaną przewagą niepełnosprawności ruchowej. Może to wynikać ze skłonności autorów do powielania stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnością. Jednym z nich jest opinia, iż „niepełnosprawność jest czymś, co można zobaczyć”. Wszelkie atrybuty, którymi dysponują na przykład osoby z niepełnosprawnością ruchową czy sensoryczną (wózek, biała laska, pies asystujący etc.) są komunikatem odbieranym przez otoczenie i pozwalającym „zaklasyfikować” daną osobę do grupy osób z niepełnosprawnością. Ten uproszczony schemat poznawczy nie wspiera procesu integracji społecznej osób z niepełnosprawnością,

a powielanie i multiplikowanie schematu przez przekaz podręcznikowy może stanowić przeszkodę w budowaniu atmosfery wzajemnej tolerancji i poszanowania godności człowieka.

W podręcznikach występuje znaczna dysproporcja pomiędzy treściami, które ukazują różnorodne sytuacje społeczne, a treściami, które obrazują obecność w przestrzeni życia społecznego osób z niepełnosprawnością. Na 380 stronach wszystkich części podręcznika znajdujemy ilustracje trzech sytuacji, w których osoba z niepełnosprawnością znajduje się w przestrzeni publicznej (niebędącej szkołą): piknik rodzinny, plac zabaw, wakacje. Co ciekawe, scena rozgrywająca się w teatrze (rys. 2), mimo że przedstawia dostępność instytucji kultury dla osób z niepełnosprawnością (wyznaczone miejsce dla osoby z niepełnosprawnością ruchową), nie prezentuje czynnego udziału przedstawiciela/-ki tej grupy w spektaklu. Z prowadzonych badań wynika, iż w naszym kraju ten obszar społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością jest pomijany i traktowany marginalnie²¹.

W podręczniku można odnotować jeszcze czwartą reprezentację przestrzeni publicznej w połączeniu z osobą z niepełnosprawnością – udział w zajęciach hipoterapii (zarezerwowanych – ze względu na cel tej aktywności – dla osób z niepełnosprawnością). Wszystkie inne zadania i działania ilustrowane w podręczniku wykonywane są przez osoby sprawne. Stanowi to swoiste powielenie sytuacji z rzeczywistości społecznej, w której osoby z niepełnosprawnością w dalszym ciągu funkcjonują w społecznych niszach, a ich udział na przykład w rynku pracy jest niższy niż w krajach Europy Zachodniej i wynosi 25,9%²².

Wizerunek osób/uczniów z niepełnosprawnością

W odniesieniu do aktywności osób z niepełnosprawnością jest podobnie jak z reprezentacją innych treści dotyczących tej grupy. Działania podejmowane przez zaprezentowane w podręczniku postaci uczniów z niepełnosprawnością koncentrują się na wykonywaniu zadań zleconych

²¹ O ekskluzji osób z niepełnosprawnością z dostępu do kultury zob. E. Wiśniewska, E. Wysocka, Z. Wieczorek: *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014.

²² Dane Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) dotyczą wskaźnika aktywności zawodowej dla osób z niepełnosprawnością w wieku produkcyjnym ekonomicznym. Tu wstępne dane średnioroczne za 2015 rok. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych: *Rynek pracy*. <http://www.niepełnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy> [dostęp: 2.06.2015].

przez nauczyciela. Uczniowie ci nie wykazują inicjatywy, nie pomagają innym, w przeciwieństwie do uczniów sprawnych, którzy pomagają swym niepełnosprawnym kolegom (rys. 3).



Rys. 3. Przestrzeń klasy, uczniowie, nauczycielka

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 7.

Podjęte w artykule zagadnienia godności osobowej i podnoszenia świadomości społecznej na temat niepełnosprawności możemy interpretować z dwóch różnych perspektyw. Z jednej strony mamy tu do czynienia z sytuacją budowania w uczniach sprawnych postawy wspierającej, pomocowej, empatycznej. Z drugiej strony jednak nie dochodzi do „społecznej wymiany dóbr”. Osoby z niepełnosprawnością są ukazane wyłącznie jako „biorcy” pomocy i wsparcia (rys. 4). Ogląd godnościowy wymaga wskazania na zasoby osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza na te aspekty, w których osoby te mogą stać się „dawcami”. To stereotypowe ujęcie relacji: niepełnosprawna mniejszość („biorcy”) – sprawna większość („dawcy”), wydaje się szkodzić idei inkluzji społecznej.



Rys. 4. Wycieczka klasowa

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 2.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 54.

Równie ważną kwestią jest język, którym posługujemy się, opisując rzeczywistość społeczną. W podręcznikach stosuje się sformułowanie „osoba niepełnosprawna” (Cz. 3: *Wiosna*, s. 21). Środowiska związane z problematyką niepełnosprawności postulują, by stosować do opisu osób należących do tej grupy określenia odłączające jednostkę od jej deskryptywnego desygnatu. Koncept ten ma swoje umocowanie nie tylko w rozważaniach teoretycznych²³, został również potwierdzony empirycznie. Odłączenie osoby od jej cechy pozwala skoncentrować się na jednostce. Ten godnościowy postulat i jego realizacja dają możliwość percepcji jednostki, jej niepowtarzalnego charakteru, człowieczeństwa, bez konieczności włączenia w ten ogląd poziomu sprawności osoby. „Osoba z niepełnosprawnością” i „osoba niepełnosprawna” to dwie różne postaci. Pierwsza doświadcza swojej niepełnosprawności w kontakcie z barierą (na przykład architektoniczną, mentalną, kulturową) – to model społeczny niepełnosprawności. Druga jest osobą konstytuowaną przez niepełnosprawność (zawsze i wszędzie jest biorcą, mniej lub bardziej profesjonalnej, pomocy) – to model medyczny niepełnosprawności²⁴. Dla budowania atmosfery tolerancji i poszanowania godności jednostki rezygnacja ze stygmatyzującego określenia, zwłaszcza w przekazach skierowanych do najmłodszych, zdaje się niebagatelnym postulatem.

Dostępność środowiska fizycznego

Do pełnej realizacji praw i wolności osób z niepełnosprawnością we wszystkich dziedzinach życia społecznego niezbędna jest możliwość swobodnego przemieszczania się tych osób i efektywnego korzystania przez nie z oferty instytucjonalnej skierowanej do wszystkich. Dostępność środowiska fizycznego powinna być uwzględniana na każdym etapie kreowania przestrzeni publicznej. Poczynając od dostępności transportu, komunikacji, budynków (w tym instytucji publicznych), przez infrastrukturę cyfrową, na najbliższym otoczeniu człowieka kończąc. Wymiar dostępności został zasygnalizowany w poddanych analizie podręcznikach. Jednak – tak jak w przypadku ukazywania wizerunku osób

²³ E. Sapir: *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*. Przeł. M. Buchta. Kraków: Universitas, 2010.

²⁴ E. Widawska: *Edukacja do równości a język dyskursu społecznego. Próba analizy na przykładzie problematyki niepełnosprawności*. W: *Wpływ standardów międzynarodowych na rozwój demokracji i ochronę praw człowieka*. T. 8. Red. J. Jaskiernia. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2013, s. 450–464.

z niepełnosprawnością – daje się zauważyć pozbawione pogłębionej refleksji, instrumentalne podejście do tematu.

Pierwszą związaną z przedmiotową problematyką ilustracją, z którą zapoznają się uczniowie, jest budynek szkoły (rys. 5).



Rys. 5. Budynek szkoły

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 5.

Prowadzi do niego, oprócz schodów, podjazd. Jednak już wewnątrz szkoły, którą można zobaczyć na zdjęciu (kolejne piętra), brak jakichkolwiek udogodnień dla osób z niepełnosprawnością ruchową. Jeśli zamiarem twórców miało być odwzorowanie współczesnej rzeczywistości szkolnej, to zabieg można uznać za nader udany. Warto jednak spojrzeć na to z perspektywy osób z niepełnosprawnością oraz społeczności szkolnej. „Przearanżowanie” przestrzeni szkolnej i dostosowanie jej do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością nie jest proste. W sytuacji braków finansowych, z jakimi boryka się system edukacyjny, trudno wyobrazić sobie, by wszystkie placówki publiczne z dnia na dzień stały się placówkami w pełni dostępnymi dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością. Można jednak tak zaplanować zajęcia, by zminimalizować trudności, z jakimi spotykają się uczniowie, którzy chcą uczestniczyć w edukacji szkolnej najbliżej ich miejsca zamieszkania, bez konieczności poszukiwania placówki w pełni dostępnej dla osób z niepełnosprawnością.

Innym przykładem, tym razem projektowania uniwersalnego, jest ilustracja przedstawiająca huśtawkę, z której korzysta dziecko z niepełnosprawnością ruchową (rys. 6).



Rys. 6. Plac zabaw

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 30.

Ukazanie tego wątku w podręczniku wydaje się istotne zarówno dla uczniów klas I szkoły podstawowej, jak i dla nauczycieli, którzy mogli nie zetknąć się z takim postrzeganiem wspólnej przestrzeni. Projektowanie uniwersalne to bowiem jedna z emanacji podmiotowego podejścia do wszystkich uczestników życia społecznego. Konstruując przestrzeń publiczną, winniśmy brać pod uwagę potrzeby każdej osoby, która będzie z tej przestrzeni korzystać. Dotyczy to osób z grup zarówno większościowych, jak i mniejszościowych (na przykład osób z niepełnosprawnością). Ta perspektywa uznająca znaczenie każdej jednostki i wagę jej godności osobowej pozwala na podejmowanie działań ukierunkowanych na tworzenie przestrzeni przyjaznej wszystkim i dla wszystkich dostępnej.

Niestety treści zawarte w książce *Nasz elementarz*, a poświęcone bezpieczeństwu w szkole, nie są ukazane z takim samym poszanowaniem praw wszystkich osób. W części pierwszej – *Jesień* – znajduje się instrukcja korzystania z drogi ewakuacyjnej (rys. 7a i 7b). Na pierwszej ilustracji widzimy korytarz szkolny z uczniami i nauczycielem. Wśród uczniów jest również dziecko z niepełnosprawnością ruchową (rys. 7a). Drugi rysunek zawiera instrukcję ewakuacyjną ze wskazaniem infografik pomagających bezpiecznie opuścić teren szkoły w razie zagrożenia. Na ilustracji przedstawiono nauczycielkę, która pokazuje dzieciom obrazkowe instrukcje znajdujące się na ścianach oraz pokonuje z uczniami schody – zgodnie ze wskazaniem infografik (rys. 7b).

a)



b)



Rys. 7. Droga ewakuacyjna

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 12 (rys. a) i 13 (rys. b).

Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje: co dzieje się z uczniem z niepełnosprawnością ruchową i w jaki sposób ma on skutecznie skorzystać ze wskazówek dotyczących bezpiecznego opuszczenia szkoły, jeśli porusza się na wózku? Kwestia pozostaje nierozstrzygnięta. Kolejny raz w podręczniku obecny jest element niezrozumienia idei edukacji włączającej i traktowania osób z niepełnosprawnością jako pretekstu do dyskusji o tolerancji, a nie jako ważnych osób. Ludzie z niepełnosprawnością nie są po to, by dawać sprawnej większości społeczeństwa możliwość wykazania się swymi przymiotami. Ludzie z niepełnosprawnością to pełnoprawni uczestnicy życia społecznego – mają takie same prawa jak inni członkowie społeczności, wynikające z przyrodzonej każdemu godności osobowej.

Podsumowanie i refleksja końcowa

Ramy artykułu nie pozwalają na prowadzenie dalszych pogłębionych analiz, jednak umożliwiają wstępną diagnozę. W odpowiedzi na postawione pytania badawcze można wskazać, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej, podejmując się zadania ujednolicenia treści kształcenia dla klas I szkół podstawowych, wprowadziło problematykę edukacji włączającej do programów nauczania. Zaprezentowanie w podręcznikach zagadnień związanych z niepełnosprawnością: „wprowadzenie” ucznia z niepełnosprawnością do społeczności uczniowskiej oraz ukazywanie współpracy dzieci w klasie (bez względu na poziom ich sprawności), to elementy wpisujące się zarówno w nurt podnoszenia świadomości społecznej, jak i w ideę budowania poczucia godności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Wykonano kolejny krok w procesie nazwanym przez Jonasa Totha rewolucją godności ludzkiej (*revolution of human dignity*)²⁵ – włączania wykluczonych.

Zawarte w podręcznikach *Nasz elementarz* treści dotyczące niepełnosprawności mają jednak charakter marginalny, a osoby z niepełnosprawnością ukazywane są w tych książkach w sposób stereotypowy. Widać trudności związane z projektowaniem uniwersalnym oraz brak zrozumienia idei edukacji włączającej (pod względem pokonywania barier zarówno architektonicznych, jak i mentalnych). Dominujące instrumentalne zaprezentowanie problematyki niepełnosprawności ujawnia zagrożenie dla podstawowych wartości wychowania (dobro, sprawiedliwość, tolerancja) oraz sprzyja potencjalnemu naruszeniu godności osób z niepełnosprawnością. Budzi to zaniepokojenie, gdyż „wśród osób, któ-

²⁵ J. Toth: *Human Dignity and Freedom of Conscience*. „World Justice” 1968, no. 202, s. 204–216.

rych sferę godności naruszono, zachwianiu ulega na ogół również naturalna autoafirmacja bądź afirmacja drugiego człowieka”²⁶.

Inną kwestią pozostaje, w jaki sposób pedagodzy edukacji wczesnoszkolnej postrzegają problematykę niepełnosprawności i jakie znaczenie mają ich osobiste przekonania oraz system wartości w realizacji treści zawartych w podręcznikach²⁷. To jednak temat na osobne opracowanie.

Bibliografia

- Creswell J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych: *Rynek pracy*. <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy> [dostęp: 2.06.2015].
- Dobrzycka E.: *Etyka w wychowaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2014.
- Grzybek G.: *Etyczne podstawy pracy socjalnej. Świadomość moralna, norma etyczna oraz wytyczne dla pracownika socjalnego i pedagoga społecznego*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2007.
- Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1996.
- Husu J.: *Real-world Pedagogical Ethics: Mission Impossible?* „Teacher Development” 2003, vol. 7, no.2.
- Juszczyk S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Kant I.: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. Wartenberg. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Lorek M., Ochmańska B., Wollman L.: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 3–4*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014.
- Lorek M., Wollman L.: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1–2*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014.

²⁶ A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 189.

²⁷ J. Husu: *Real-world Pedagogical Ethics: Mission Impossible?* „Teacher Development” 2003, vol. 7, no. 2.

- Mori S., Reyes C.M., Yamagata T.: *Poverty Reduction of the Disabled: Livelihood of Persons with Disabilities in the Philippines*. London-New York: Routledge, 2015.
- Nowicki M.: *Co to są prawa człowieka?* W: *Szkola praw człowieka. Teksty wykładów*. Red. E. Łętowska. T. 1. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1998.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 2.06.2015].
- Sapir E.: *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*. Przeł. M. Buchta. Kraków: Universitas, 2010.
- Stake R.E.: *Jakościowe studium przypadku*. Przeł. M. Sałkowska. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Toth J.: *Human Dignity and Freedom of Conscience*. „World Justice” 1968, no. 202.
- Widawska E.: *Edukacja do równości a język dyskursu społecznego. Próba analizy na przykładzie problematyki niepełnosprawności*. W: *Wpływ standardów międzynarodowych na rozwój demokracji i ochronę praw człowieka*. T. 8. Red. J. Jaskiernia. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2013.
- Widawska E.: *Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami w świetle zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. W: *Społeczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*. Red. E. Widawska, K. Skotnicki. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014.
- Widawska E.: *Społeczeństwo a jednostka w świetle pojęcia tolerancji*. W: *Tolerancja. Studia i szkice*. Red. A. Rosół, M.S. Szczepański. T. 3. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Widawska E.: *System ochrony praw człowieka w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych*. W: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*. Red. L. Koba, W. Wacławczyk. Warszawa: Oficyna „Wolters Kluwer”, 2009.
- Widawska E.: *Zasada równego traktowania w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami a edukacja włączająca*. W: *Efektywność europejskiego systemu ochrony praw człowieka. Obszary analizy skuteczności europejskiego systemu ochrony praw człowieka*. Red. J. Jaskiernia. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Widawska E., Wysocka E., Wieczorek Z.: *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014.
- Życzok A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Edyta Widawska

Pedagogical Ethics as a Basis for Inclusive Education Case Study

Summary: Pedagogical ethics is the foundation for any discussion of education. Starting from this ethical discourse we can take actions on the basis of teaching. One of the basic concepts within the scope of pedagogical ethics is the dignity. Human dignity, which after World War II was indicated in international documents as the source of human rights. Poland's ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities faces our country with the bulk of the commitments, the performance of which is to ensure the full realization of human rights and freedoms of this group of people. One of the commitments is to raise public awareness concerning rights of persons with disabilities. The article is devoted to one of many areas in which this process should take place, namely early childhood education, and exactly content of the free textbooks.

Key words: pedagogical ethics, inclusive education, accessibility, person with disabilities, early childhood education, awareness-raising, human dignity

Edyta Widawska

Pädagogische Ethik als Grundlage der inklusiven Bildung Fallstudie

Zusammenfassung: Pädagogische Ethik legt das Fundament für jede Diskussion über Erziehung; erst der ethische Diskurs berechtigt dazu, pädagogische Schritte in die Wege zu leiten. Zu Hauptbegriffen der pädagogischen Ethik gehört Würde, die nach dem zweiten Weltkrieg in internationalen Urkunden als Quelle der Menschenrechte genannt wurde. Die durch Polen ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet unser Land dazu, diese in nationales Recht umzusetzen und bestehende Gesetze anzupassen, um alle Rechte und Freiheit den Behinderten als gleichberechtigten Menschen zu gewährleisten. Eine der Pflichten ist auch die Aufklärung der Gesellschaft über Rechte der Behinderten. Der Beitrag ist einem der mehreren Bereichen, in denen der Aufklärungsprozess stattfinden sollte, nämlich der Frühbildung und besonders den in kostenlosen Schulbüchern enthaltenen Inhalte gewidmet.

Schlüsselwörter: pädagogische Ethik, inklusive Bildung, Verfügbarkeit, Person mit Behinderung, Frühbildung, Aufklärung, persönliche Würde